Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 9470657
Centre d'intérêt: 320

Fédération nationale des enseignants et des enseignantes du Québec.

L'organisation du travail. 2e partie : document de consultation / Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (CSN). -- [Montréal] : La Fédération, 1992.
35 p. ; 28 cm.

Titre de la couv. Notes (part. bibliogr.) au bas des p.

Descripteur(s): Personnel enseignant * Syndicalisme * Programme d'études * Approche-programme * Evaluation de programmes * Révision * Perfectionnement des enseignants

Ce document présente les propositions que le Conseil fédéral spécial de juin 1992 soumet aux assemblées générales des syndicats pour fins de consultation. Ces propositions, qui constituent un terrain d'intervention particulier pour le syndicalisme enseignant, portent sur les programmes d'études et l'approche-programme ainsi que sur le processus de révision des programmes et le perfectionnement des enseignants. Le document fait également état des propositions résultant du retour de consultation sur le thème de l'évaluation.

Type de document:

9470657

TABLE DES MATIÈRES

L'ORGANISATION DU TRAVAIL : UN POUVOIR A DEVELOPPER, UNE INFLUENCE A EXERCER

PARTIE 2

2. Les programmes ..... p. 1

2.1 Les programmes au niveau collégial ..... p. 3

2.1.1 La notion de programme ..... p. 5
2.1.2 Définition de l'approche programme ..... p. 5
2.1.3 Les liens avec la formation fondamentale ..... p. 7
2.1.4 Pourquoi l'approche programme? ..... p. 7
2.1.5 Les expériences d'approche programme mènent à certains constats ..... p. 8

2.2 Processus de révision des programmes ..... p. 16

2.2.1 Les étapes ..... p. 16
2.2.2 Les problèmes rencontrés ..... p. 17
2.2.3 Des exemples de réussite ..... p. 20

3. Le perfectionnement ..... p. 23

Les propositions soumises à la consultation ..... p. 31

Les propositions résultent du retour de consultation ..... p. 33

94-70273

TABLE DES MATIERES

L'ORGANISATION DU TRAVAIL: UN POUVOIR A DEVELOPPER, UNE INFLUENCE A EXERCER

PARTIE 2

2. Les programmes . . . . . p. 1

2.1 Les programmes au niveau collégial . . . . . p. 3

2.1.1 La notion de programme . . . . . p. 5
2.1.2 Définition de l'approche programme . . . . . p. 5
2.1.3 Les liens avec la formation fondamentale . . . . . p. 7
2.1.4 Pourquoi l'approche programme? . . . . . p. 7
2.1.5 Les expériences d'approche programme mènent à certains constats p.8

2.2 Processus de révision des programmes p.16

2.2.1 Les étapes p.16
2.2.2 Les problèmes rencontrés p.17
2.2.3 Des exemples de réussite p.20

3. Le perfectionnement p.23

Les propositions soumises à la consultation p.31

Les propositions résultant du retour de consultation p.33

PRÉAMBULE

En juin dernier, le Conseil fédéral lançait une consultation sur les programmes et le perfectionnement. Ces thèmes constituent la deuxième partie du dossier de l'organisation du travail alors que la première partie portait sur l'évaluation.

Le présent document contient donc, premièrement les propositions que le Conseil fédéral spécial de juin 1992 soumet aux assemblées générales des syndicats pour fin de consultation et, deuxièmement les propositions résultant du retour de consultation sur le thème de l'évaluation.

2. Les programmes

Prendre lès devants dans l'organisation du travail implique aussi que le syndicalisme enseignant intervienne sur le contenu des cours, sur celui des programmes. Toutefois, les lieux où s'exercera le pouvoir ainsi que la notion de programme diffèrent selon le niveau d'enseignement[1].

A la **maternelle**, il n'y a pas de cours mais des programmes d'activités approuvés par le ministre[2]; au **primaire**, les programmes sont constitués de matières (mathématiques, langue, etc) obligatoires à raison d'un nombre fixe d'heures par semaine[3]. Au **secondaire**, les programmes sont aussi constitués de matières obligatoires auxquelles s'ajoutent des matières à option; pour obtenir son diplôme d'études secondaires (DES), l'élève doit accumuler 130 unités[4] dont certaines sont obligatoires[5]. Alors que la définition de programme au **collégial** est développée à la section suivante, les études de **premier cycle universitaire** offrent des champs d'études, par exemple sciences de la santé, sciences de l'éducation, qui se divisent en secteurs qui, à leur tour se divisent en programmes[6]; la promotion se fait par cours et l'obtention d'un baccalauréat comprend 90 crédits (environ 30 par année) alors que le certificat est de 30 crédits.

---

1 Dupuis, Philippe, Le système d'éducation au Québec, Editions Gaétan Morin 1991.

2 Dupuis, Philippe, op.cit., p.73.

3 Dupuis, Philippe, op.cit., p.89.

4 Une unité comprend normalement 25 heures d'activités d'apprentissage.

5 Dupuis, Philippe, op.cit., pp.112-117 Voir annexe 4.

6 Dupuis, Philippe, op.cit., p.142.

Les programmes sont au centre des débats quand on parle de la formation des étudiantes et des étudiants. A cet effet, le concept d'approche programme s'est de plus en plus développé dans l'enseignement supérieur.[7]

Pour le **premier cycle universitaire**, les principes soutenus par l'approche programme, tel que conçu par le Conseil supérieur de l'éducation, ressemblent à ceux développés au niveau collégial. Ainsi, "au premier cycle universitaire, on parle de la nécessité de décloisonner les enseignements disciplinaires et de favoriser une meilleure intégration des savoirs."[8] Selon cette approche, "l'isolement des enseignants et des départements doit être dépassé et chacun est appelé à s'ouvrir aux échanges interdisciplinaires et aux collaborations pédagogiques à l'intérieur d'un programme". Cette argumentation peut être utile dans la démarche d'intégration des chargé-es de cours universitaires. Il en est de même pour les chargé-es de cours dans les cégeps. Même si le CSE affirme qu'il faudra "prêter une attention toute spéciale aux chargés de cours", il ajoute "trop nombreux dans plusieurs universités et à l'éducation des adultes au collégial par rapport aux enseignants «réguliers», ils sont difficilement intégrés aux équipes pédagogiques".[9] En conséquence, même si les travaux des syndicats de chargé-es de cours des universités et ceux du comité école et société, n'ont pas accordé une priorité à l'étude de l'impact détaillé du développement de l'approche programme sur les chargé-es de cours, il sera

---

7 CSE, La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur, Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, Décembre 1989.

8 CSE, La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur, op. cit., p.12.

9 CSE, La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur, op. cit., p.46.

important d'examiner ce dossier, d'autant plus que la FNEEQ interviendra dans la consultation du Conseil supérieur sur les visées et les objectifs de scolarisation en enseignement supérieur.

La section qui suit traitera donc de la problématique des programmes au niveau collégial. Même s'il faut noter que si certains passages doivent être adaptés à leur situation, les syndicats des collèges privés reconnaîtront que plusieurs parties de ce texte s'appliquent intégralement à leur situation.

2.1 Les programmes au niveau collégial

Pour la Fédération des cégeps, les départements, tels que constitués, représentent un handicap à la mise sur pied de l'approche programme. Un des enjeux de négociation de la Fédération des cégeps c'est la modification de la structure départementale. Cela se répercute sur le plan national où la Fédération des cégeps préconise une "réforme complète de la gestion nationale des programmes collégiaux qui substituerait à la coordination par discipline une coordination par programme"[10]. Déjà le processus de révision des programmes pour le professionnel tend à écarter les membres des comités pédagogiques. De plus, la méthode de révision par compétences confère un poids plus important aux entreprises qu'auparavant, d'autant plus que ce sont les représentantes et représentants du monde du travail qui valideront les objectifs de formation. De cette façon, le rôle dévolu aux enseignantes et enseignants semble en être un de second ordre.

---

[10] Fédération des cégeps, Communiqué, "Les priorités des cégeps et de leur fédération pour 1991-1992", Montréal, 5 septembre 1991.

En 1989, la commission de l'évaluation du Conseil des collèges préconisait la mise sur pied et la réglementation de politiques institutionnelles de programmes. L'évaluation constitue une étape de la gestion des programmes et non la moindre. Dans la revue Cegepropos de novembre 1991, on apprenait que le" comité mixte, créé en 1990 (Fédération des cégeps et DGEC) pour mettre au point un nouveau modèle d'évaluation des programmes, a presque terminé ses travaux"[11]. La Fédération des cégeps concluait "que le modèle d'évaluation continue réclamé par les collèges pourrait bientôt être mis en place et que la révision de programme telle qu'on l'a connue, longue et douloureuse, pourrait bientôt n'être plus qu'un souvenir. Pittoresque." Pour le Conseil des collèges, cette évaluation des programmes s'effectue à la lumière de l'évaluation des qualifications des enseignantes et enseignants. Les indicateurs de performance publiés par le ministère ne peuvent qu'inciter les collèges à une évaluation globale des enseignements, des enseignantes et des enseignants.

De plus, l'approche programme a un impact direct sur le perfectionnement comme nous le verrons dans le chapitre consacré à ce sujet.

Au coeur de ces débats, nous sommes les premières personnes concernées, il est important d'être vigilant et de conserver le contrôle que nous avons sur l'organisation de notre travail.

---

[11] Fiedos, Viviane, "La révision des programmes collégiaux, si compliquée ?" dans Cegepropos, novembre 1991.

2.1.1 La notion de programme

A cette étape-ci, il nous semble important de revenir sur la notion de programme telle que définie dans le "Règlement sur le régime pédagogique du collégial de 1984" [12]. Dans ce document, le programme est présenté comme étant "un ensemble intégré de cours conduisant à la réalisation d'objectifs généraux et particuliers de formation". Les programmes menant au diplôme d'études collégiales comprennent des cours obligatoires, des cours de concentration (secteur général) ou de spécialisation (secteur professionnel) ainsi que des cours complémentaires.

Il est précisé que les cours obligatoires visent l'appropriation de connaissances "qui constituent des assises de la langue et de la pensée" et qu'ils contribuent ainsi à "l'atteinte de l'objectif de la formation fondamentale", alors que les cours de concentration ou de spécialisation "visent la formation fondamentale dans un secteur donné de connaissances ou d'activités"; les cours complémentaires, eux, visent plutôt la "formation personnelle ou professionnelle tout en favorisant un meilleur équilibre dans la formation".[13]

2.1.2 Définition de l'approche programme

Pour Sophie Dorais[14], "l'approche programme n'existe pas, en tout cas comme modèle théorique comportant des

---

[12] Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique au collégial.

[13] Ibid.

[14] Dorais, Sophie, "L'approche programme dans les collèges", rapport d'étape présenté à la délégation collégiale du comité mixte de Perform, août 1991.

principes, règles, normes, et qu'on puisse appliquer systématiquement". Selon elle[15], l'approche programme "signifie principalement de concevoir l'activité éducative, de façon à favoriser l'intégration des apprentissages, c'est-à-dire la meilleure formation possible et pas seulement l'accumulation de connaissances sans liens ni suite". Le programme est à la base de l'enseignement et en ce sens le cours ne peut être vu comme une unité indépendante d'un tout qu'on appelle programme, il doit contribuer à l'atteinte des objectifs du programme.

Dans les faits, les expérimentations faites dans les collèges sont multiples. Le terme approche programme apparaît comme un "fourre-tout" allant de la concertation interdisciplinaire à la gestion de programme et à l'évaluation de programme. D'un collège à l'autre, même la conception de ce qu'est la concertation varie. Elle peut comprendre toutes sortes d'activités: planification des évaluations pour que les étudiantes et étudiants n'aient pas plusieurs examens dans la même journée, élaboration d'un guide méthodologique spécialisé pour le programme, mise sur pied de structures d'encadrement, suivi des étudiantes et étudiants, etc. La concertation, c'est jusqu'où "on veut aller" et elle se confond parfois avec la gestion de programme ou l'évaluation de programme. Il importe de ne pas confondre ces termes et de les définir. Cécile Lambert ne manque pas de faire cette mise en garde et pour elle "l'approche programme c'est davantage une façon de penser sa relation avec l'étudiant, où le programme est perçu comme l'instance pouvant donner à l'étudiant le sentiment d'identité et

---

[15] Dorais, Sophie, "Réflexion en six temps sur l'approche programme" dans Pédagogie collégiale, septembre 1990.

d'appartenance qui sert de canevas à l'acte d'apprendre"[16].

2.1.3 Les liens avec la formation fondamentale

Dans toute la littérature où il est question d'approche programme, ce concept est lié à un autre thème, celui de la formation fondamentale. Cette dernière semble être la notion intégratrice de toutes ces activités de formation. "Elle est une grille d'analyse essentielle à la conception, l'élaboration des programmes de formation du collégial. De façon plus imagée et concrète, la formation fondamentale serait une sorte de tamis par lequel on passerait tous les éléments (connaissances, habiletés, attitudes) qu'il serait possible d'inclure dans la formation"[17] d'une étudiante et d'un étudiant. Que ce soit sur le plan institutionnel ou départemental, la référence à la formation fondamentale est explicite. Dans les départements, on la retrouve au niveau des plans de cours et des objectifs à privilégier ou même au moment de l'élaboration du programme local.

2.1.4 Pourquoi l'approche programme?

Outre ce qui a été mentionné plus haut (la notion de programme telle que vue par le Règlement sur le régime pédagogique du collégial, les objectifs de formation fondamentale), d'autres facteurs interviennent dans le choix qui est fait pour l'approche programme. Dans certains collèges, ce fut par le biais de l'élaboration des politiques départementales d'évaluation des

---

[16] Lasbert, Cécile, "L'approche programme en action" dans Pédagogie collégiale, septembre 1991.

[17] Dorais, Sophie, "Réflexion en six temps sur l'approche programme" dans Pédagogie collégiale, septembre 1990.

apprentissages où les buts et les objectifs départementaux étaient clarifiés. Ce peut être par souci de cohérence, afin d'éviter le cloisonnement qu'une démarche holistique de l'apprentissage est privilégiée. Enfin, ce peut être pour des raisons plus pragmatiques: des raisons de rendement scolaire, de suivi de l'étudiante et de l'étudiant, de moyens de contrer les échecs et abandons. L'approche programme est également vue comme moyen de résoudre certains problèmes rencontrés dans le programme: faibles taux de placement, baisse de clientèle, etc.

2.1.5 Les expériences d'approche programme mènent à certains constats

Constats négatifs

Dans son étude, Sophie Dorais constate une résistance assez vive à l'approche programme qui va de la réticence jusqu'au refus de participer et ceci n'est pas sans fondements. Les réticences à s'engager dans un processus aussi mal défini qu'est l'approche programme sont compréhensibles. Un processus lourd et très long, des structures parallèles exigeantes, une absence de mandats clairs, des temps de libération presque inexistants, des difficultés à se réunir liées aux contraintes d'horaire, une difficulté d'assurer un suivi à cause de l'augmentation de la précarité des enseignantes et enseignants, le risque de l'évaluation des enseignantes et enseignants. ce sont là autant d'éléments qui découragent les enseignantes et enseignants à se lancer dans l'approche programme.

Une autre difficulté rencontrée est liée aux spécificités départementales des collèges. Dans les petits collèges,

pour les programmes du secteur général et dans l'ensemble des collèges pour les programmes du secteur professionnel, les départements regroupent la discipline principale ou plusieurs disciplines associées à la concentration ou à la spécialisation et détiennent la responsabilité d'une ou plusieurs disciplines. Le plus souvent, le département porte le nom dudit programme. Cependant, ces départements ne regroupent pas tous les cours de spécialisation ou de concentration: par exemple, les cours de mathématiques ou de physique - que l'on a d'ailleurs tendance à appeler "cours de services" alors que cette notion n'existe pas dans le régime pédagogique - ne s'y retrouvent pas. Ils ne regroupent pas non plus les cours obligatoires ni les cours complémentaires. Dans cette optique, certains de ces départements, dans le cadre d'une approche programme de concertation, ont tendance à passer des commandes aux autres et à assujettir au programme les contenus des cours obligatoires, complémentaires ou de "service". Dans ce cas-là, l'approche programme sert de prétexte aux tenants de la spécialisation.

Pour Sophie Dorais[18], "entre l'asservissement complet" des cours obligatoires, de service ou complémentaires et "un détachement complet de ces cours des préoccupations les plus immédiates des cégépiennes et des cégépiens", il existe une voie mitoyenne qu'il faut trouver et "cette voie mitoyenne, elle ne passe pas forcément par le contenu des cours, mais peut-être simplement par les exemples par lesquels on illustre le contenu". Cette tendance à l'assujettissement se produit moins dans les gros collèges, notamment pour les programmes du secteur

---

[18] Dorais, Sophie, "Réflexion en six temps sur l'approche programme" dans Pédagogie collégiale, septembre 1990.

général où les départements sont souvent unidisciplinaires et c'est plus dans ces collèges que des structures parallèles sont mises pour répondre aux exigences de l'approche programme. Il faut noter que l'objectif de développer des préoccupations en dehors du champ de spécialisation ou de concentration des cégépiennes et des cégépiens est aussi un objectif de l'enseignement collégial (culture générale). En ce sens, nous devons nous assurer le non-assujettissement des cours obligatoires, des cours complémentaires et des cours de services aux autres cours de la spécialisation ou de la concentration.

La plupart du temps, c'est à l'initiative de la direction des services pédagogiques que sont mises sur pied des structures d'approche programme. Ce que déplorent les enseignantes et enseignants, c'est la prédisposition des services pédagogiques à leur imposer des solutions ou des façons de procéder; elle est encline à utiliser ces lieux de concertation pour y régler ses problèmes de gestion administrative au détriment des questions pédagogiques. Les enseignantes et les enseignants reprochent aussi à la Direction des services pédagogiques (DSP) de mettre en place des structures parallèles qui ne tiennent pas assez compte des départements et d'essayer de récupérer des ressources à même l'enveloppe salariale des enseignantes et enseignants pour mener les travaux.

Pour Sophie Dorais[19], la structure mise en place doit être souple et centrée "sur les vraies affaires" pour qu'il y ait une réelle participation: "Je pense que les professeurs ont raison. Moi qui ai toujours claironné que

---

[19] Dorais, Sophie, "Réflexion en six temps sur l'approche programme" dans Pédagogie collégiale, septembre 1990.

l'approche programme n'est pas une mécanique mais un état d'esprit, une dynamique, j'aurais dû comprendre bien avant...ce dont il s'agit c'est d'animation". Pour Cécile Lambert et Claude Roy qui ont travaillé dans leur cégep respectif, l'approche programme est une "attitude que partagent des personnes qui ont une mission commune" et "elle n'entraîne pas la disparition des cours ni des départements"[20]. Claude Roy va plus loin dans ce sens-là, certes cette concertation doit se faire au plan interdépartemental sur la base des programmes, mais d'abord à l'intérieur des départements car, dit-il, "je vois mal comment une coordination pourrait exister à un échelon supérieur (entre départements) si elle n'a pas commencé d'abord à l'échelon précédent (dans les départements). C'est d'abord là que les résistances se retrouvent. Résistances à échanger entre collègues sur les contenus de cours, sur les méthodes, sur les problèmes d'ordre pédagogique"[21].

Constats positifs

Dans le paragraphe précédent, nous avons fait le constat des éléments négatifs ainsi que des conclusions auxquelles en arrivent certaines personnes. Il n'y a pas que des aspects négatifs, mais force nous est de reconnaître que ces derniers l'emportent sur les éléments positifs. Lorsque la concertation est bien faite cela entraîne, chez les enseignantes et enseignants, un certain niveau de satisfaction. La concertation permet des échanges pédagogiques intéressants en lien direct avec l'enseignement, une meilleure connaissance des

---

20 Lambert, Cécile, "L'approche programme en action" dans Pédagogie collégiale, septembre 1991.

21 Roy, Claude, "L'approche programme: les départements d'abord" dans Pédagogie collégiale, avril 1990.

étudiantes et étudiants du programme et enfin une vision plus large de l'enseignement que la seule dimension du cours. Ces échanges permettent de mieux connaître ce que les collègues font et de s'apercevoir, comme l'indique Sophie Dorais dans son article de la revue Pédagogie collégiale de septembre 1990, qu'il peut y avoir des objectifs communs dans des cours de philosophie et des cours du secteur professionnel.

Il semble également que l'étudiante et l'étudiant ait un plus grand sentiment d'appartenance au programme et qu'il y ait moins d'absentéisme et de décrochage, mais aucune étude sérieuse n'a été produite en ce sens. Les expériences sont récentes, souvent peu systématiques et de ce fait, ne permettent pas de procéder à une réelle évaluation.

Solutions

Compte tenu du flou qui règne concernant l'approche programme, il faut d'abord définir clairement les termes. L'approche programme comprend trois volets: la concertation, la gestion de programme et l'évaluation de programme.

La **concertation de programme** consiste en un échange entre toutes les disciplines qui composent un programme (y compris l'éducation physique qui n'est citée nulle part comme si les cours obligatoires se limitaient à ceux de français et de philosophie). Ces échanges visent à favoriser l'encadrement et le suivi des étudiantes et étudiants et à partager les objectifs des cours du programme; ceci peut déboucher sur des activités pédagogiques communes.

Quel que soit le type de département, nous privilégions la mise sur pied de tables de concertation composées de réprésentantes ou représentants par discipline ou par département (ce pourrait être la coordonnatrice ou le coordonnateur ou toute autre personne désignée par l'assemblée départementale). Ces représentantes et représentants détiennent leurs mandats des assemblées départementales. Ces tables de concertation sont mises sur pied quand les enseignantes et enseignant en sentent le besoin. D'autres formes de structures pourraient être envisagées à condition qu'elles respectent la structure départementale et qu'elles assurent le non-assujettissement des cours obligatoires, des cours complémentaires et des cours de services aux autres cours de la spécialisation ou de la concentration.

PROPOSITION 1. QUE la FNEEQ et ses syndicats soient en accord avec la concertation interdisciplinaire. QUE la FNEEQ et ses syndicats soient aussi en accord avec la mise sur pied, quand le besoin s'en fait sentir chez les enseignantes et enseignants, de tables locales de concertation interdisciplinaire ou tout autre mécanisme qui:

-assureraient le non-assujettissement des cours obligatoires, des cours complémentaires et des cours de services aux autres cours de la spécialisation ou de la concentration;

-respecteraient la structure départementale;

-devraient être composées de représentantes ou de représentants des disciplines ou départements qui détiennent leurs mandats des assemblées départementales;

-transmettraient les recommandations pertinentes aux départements respectifs qui achemineront, s'il y a lieu, des recommandations à la commission pédagogique;

-auraient les ressources nécessaires.

La **gestion par programme** est souvent traitée avec l'évaluation des programmes. Sur un plan local, la gestion par programme d'un point de vue pédagogique comprend, entre autres, le choix des unités, le choix des objectifs de formation, l'élaboration de la grille de cours, le profil de l'étudiante ou de l'étudiant, etc. Il devrait appartenir à la table de concertation de soumettre son projet aux assemblées départementales qui veilleront à acheminer les recommandations appropriées à la commission pédagogique. Notons que ce processus existe déjà de par la convention collective.

Il faut s'attendre à ce que l'**évaluation des programmes** devienne un cheval de bataille de la Fédération des cégeps et du MESS surtout avec la publication des indicateurs de performance. Pour l'évaluation, c'est-à-dire la révision des programmes, des tables de concertation constituées de la même façon que pour la concertation pourraient être utilisées. L'évaluation est un processus assez long et suffisamment complexe pour qu'il nécessite de l'aide de l'extérieur, aide de professionnels-les par exemple. Les objets sur lesquels porte l'évaluation peuvent être nombreux: les objectifs de programme, sa structure, les attentes des répondants du marché du travail ou des universités"[22], etc. Cette

---

[22] Le Cégep Ahuntsic a produit une banque de questions pour l'évaluation de programme, disponible dans le réseau et dont plusieurs s'inspirent pour mener leur propre démarche d'évaluation.

évaluation une fois terminée est acheminée à la commission pédagogique pour étude avec des recommandations. L'aboutissement de ce travail peut mener à plusieurs scénarios: le programme tel qu'il est conçu localement peut s'avérer satisfaisant, sinon il faut revoir les objectifs, modifier localement la grille de cours ou procéder à une demande de révision au service des programmes de la DGEC.

Ces trois volets de l'approche programme ne sont pas sans liens, cependant, nous pouvons opter pour la concertation départementale sans nous diriger vers la gestion par programme ou l'évaluation de programme. Nous pouvons comme c'est parfois le cas, commencer par de l'évaluation de programme et nous apercevoir qu'il y a un besoin de concertation, etc.

La concertation interdisciplinaire, de même que la gestion de programme, en ce qui a trait à son caractère pédagogique, ainsi que l'évaluation des programmes sont des activités d'approche programme qui peuvent se mener sans la présence de la DSP. La responsabilité de la DSP n'est pas de siéger au sein d'un comité relevant des départements; par contre, elle devrait mettre à la disposition des enseignantes et enseignants les ressources de soutien nécessaires pour la bonne marche des travaux. L'approche programme, quelle que soit la structure mise en place, ajoute un surcroît de tâche aux départements: aux départements dispensant des cours dits de service et plus encore aux départements dispensant les cours obligatoires. Ces disciplines doivent être représentées à chacune des tables de concertation, donc pour chacun des programmes. Des ressources supplémentaires pour la coordination départementale sont indispensables afin de pallier à ce surcroît de tâche.

2.2. Processus de révision des programmes

2.2.1 Les étapes

Un document sur le perfectionnement des enseignantes et enseignants du secteur professionnel[23] révèle que "plus de 70 programmes sont actuellement visés par une révision, mais à différentes phases". Neuf sont en phase d'élaboration.

Cinq facteurs justifient une révision de programme:

1. L'évolution théorique des sciences et des techniques;
2. Les modifications des tâches sur le marché du travail;
3. Les législations nouvelles;
4. La recherche d'un meilleur équilibre entre les cours de base et les cours de spécialisation;
5. La conformité au règlement sur le régime pédagogique au collégial promulgué en 1984.

Le processus de révision des programmes comprend sept phases. Il est placé sous la responsabilité de la direction générale de l'enseignement collégial (DGEC), c'est elle qui définit et contrôle le processus de révision du début à la fin:

-Une phase d'études et de planification consiste à recueillir un ensemble de données. Cette phase peut être initiée par la direction des programmes ou d'autres ministères.

---

[23] Proulx-Poirier, Lise, "Le perfectionnement des enseignantes et enseignants du secteur professionnel et collégial", rapport de recherche, délégation collégiale du comité mixte de Perform, juin 1991.

-L'élaboration. "Cette phase réunit un groupe de représentants du monde du travail - travailleurs surtout- (qui) procède d'abord à l'analyse des besoins auxquels un programme devrait répondre et des compétences que ces diplômés devraient avoir. Ensuite une équipe de concepteurs - des spécialistes en "confection" de programme, des spécialistes du domaine concerné et de l'enseignement - traduit ces besoins en objectifs de formation"[24]. Pour l'élaboration, les enseignantes et les enseignants choisis ne sont "pas élus", ils travaillent pour la DGEC à titre d'experts, ne sont pas mandatés par les enseignantes et enseignants et peuvent être choisis arbitrairement.

- La phase d'approbation consiste à faire valider le programme par le premier groupe de personnes, soit les représentantes et représentants du monde du travail.

- Viennent ensuite les phases d'autorisation (consultation du Conseil des collèges), d'implantation et de suivi lequel permet le cumul d'informations et les corrections mineures. En dernier lieu, l'évaluation.

2.2.2 Les problèmes rencontrés

Notons que ce modèle, appelé modèle d'élaboration des programmes par compétences, sert surtout pour les révisions de programmes du secteur professionnel, aucun processus n'a été déposé en ce sens pour le secteur général. C'est surtout sur ce modèle que s'est faite la révision en électrotechnique, et ce en moins d'un an, clame triomphalement le MESS mais avec un mécontentement

---

[24] Fiedos, Viviane, "La révision des programmes collégieux, si compliquée ?" dans Cegeprogos, novembre 1991.

tel, que les enseignantes et les enseignants sont extrêmement divisés. Elles et ils se questionnent sur l'approche par compétences. Pour certains, cette approche mène à une formation pointue et ne rencontre pas les objectifs de polyvalence de la formation collégiale. Les enseignantes et les enseignants se sont sentis exclus du processus, ont été informés mais non consultés. Le fait de choisir un groupe d'enseignantes et d'enseignants sélectionnés respectivement par les coordinations des trois comités pédagogiques, pour leur spécialisation et leur capacité de travailler en équipe a eu pour conséquence que les représentantes et représentants des disciplines aux comités pédagogiques ont eu l'impression d'être écartés du processus. D'ailleurs, on a vu que dans le modèle proposé, il n'y avait pas de place pour les comités pédagogiques.

Concernant la révision de programme, il est intéressant de lire le document produit par les enseignantes et enseignants du Collège Ahuntsic[25], car il met l'accent sur les vices du système. La pertinence de la révision des programmes en sciences de la nature est remise en question y compris par la Fédération des cégeps: " Autant dans les collèges que dans les universités, on trouve le programme, tel qu'il est performant![26]. Les objectifs du nouveau programme ne sont pas clairement définis et les discussions revêtent plus un caractère politique que pédagogique, "le partage du gâteau de la formation scientifique...des arguments de nature pédagogique ont été parfois systématiquement relégués au rang de

---

[25] Arena Rita, Lavertue Pierre, Martineau André, Poitras Luc, & Trudelle Jean, "POUR UNE FORMATION SCIENTIFIQUE COLLÉGIALE DE QUALITÉ, Réaction à l'Etat des travaux dans l'élaboration du nouveau Programme des sciences de la nature", Collège Ahuntsic, octobre 1990.

[26] Fiedos, Viviane, Cegeprogos, novembre 1991.

justifications, a posteriori, de positions portant sur ce partage"[27]. On mentionne aussi les risques de l'assujettissement d'une discipline aux autres, ce qui a pour effet de transformer "cette discipline en une mosaïque qui à l'extrême défigure complètement sa cohérence interne".- Dans la mesure où la coordonnatrice ou le coordonnateur de chaque discipline ne représente pas les enseignantes et enseignants à la DGEC mais considère qu'il est mandaté par cette dernière, il devient évident que la consultation ne se fait pas de la même façon. "Cette incongruité de la structure a empêché complètement, depuis le début, que les coordinations soient les lieux d'échanges et de ressourcement professionnels qu'elles pourraient et devraient être"[28].

De ce fait, il n'y a pas eu de réelles consultations et le projet ministériel soulève de vives insatisfactions. De plus, en juillet 1992, le Service du développement des programmes a décidé de ne plus faire appel aux personnes déléguées par le comité pédagogique de Biologie, puisqu'elles maintenaient le rejet de l'hypothèse ministérielle. Par ailleurs, ce service a invité les collèges à soumettre le nom d'autres personnes d'ici le 15 septembre 1992, afin que ces personnes travaillent "dans un esprit de collaboration pédagogique avec le Service des programmes dans le cadre, notamment, de l'expérimentation en sciences de la nature[29]. Voilà un exemple qui démontre bien la mise à l'écart des enseignantes et enseignants mandatés par leur discipline.

---

[27] Arena & al., op. cit., p.14.

[28] Arena & al., op. cit., p.11.

[29] Filiatrault, Carl, chef du Service des programmes à la Direction générale de l'enseignement collégial, Lettre envoyée aux directrices et directeurs généraux des collèges, le 27 juillet 1992.

PROPOSITION 2. QUE la FNEEQ dénonce la mise à l'écart des enseignantes et enseignants mandatés par leur discipline ou spécialité dans les nouveaux processus d'implantation de révision de programme au collégial et exige des mécanismes où les enseignantes et les enseignants siégeront comme représentantes et représentants mandatés par leur groupe selon leur spécialité.

2.2.3 Des exemples de réussite

Parmi les cas de révisions réussies, nous pouvons en citer deux (sciences humaines et soins infirmiers) qui furent des révisions considérées comme longues bien que pour les sciences humaines, ce fut de l'ordre de cinq ans entre le début et la fin du processus. Ce qui a allongé le processus, c'est d'abord l'attitude de la DGEC (Rapport Dumont-Cazeault) qui en 1984 proposait un cadre de programme en ayant consulté uniquement les universités, ce qui a suscité des mécontentements, et ensuite l'hésitation du gouvernement à l'implanter à cause des coûts engendrés. Il serait injuste d'imputer la longueur des travaux uniquement aux enseignantes et enseignants alors que le ministère a sa grande part de responsabilité. La réussite de ces deux révisions est due principalement à l'élaboration, au point de départ, d'objectifs pédagogiques, à la consultation des disciplines concernées (10 dans le cas des sciences humaines) et au travail local et en ce sens, on peut parler plus de participation des enseignantes et enseignants (pour soins infirmiers particulièrement) que strictement de consultation.

Solution

Nous assistons à une perte de notre contrôle dans le processus de la révision de programme et il est urgent que nous réagissions. Il nous faut mettre sur pied un processus qui tienne compte davantage des "coordinations provinciales" de disciplines et qui permette une réelle consultation.

Nous insisterons pour réintroduire le terme de coordination provinciale de disciplines qui nous semble moins restrictif que comité pédagogique qui, par son titre même, met l'accent sur les méthodes ou les moyens.

- Après consultation de la commission pédagogique, les collèges acheminent au service des programmes les évaluations de programme (pour ceux pour lesquels ce travail aura été fait) et leurs recommandations.

- Le service de développement des programmes (SDP) via l'attaché de programme soumet une proposition de révision en précisant les motifs qui justifient cette révision.

- Une table de concertation de programme est constituée. Elle est composée d'une personne par discipline, élue par chaque coordination provinciale concernée.

- Au préalable, les tables de concertation doivent s'entendre sur les objectifs du nouveau programme (elles doivent également consulter des experts provenant du milieu du travail ou des universités ainsi que les coordinations provinciales des cours obligatoires). Au besoin, leur mandat est d'élaborer le nouveau programme.

- Les tables de concertation détiennent leurs mandats des coordinations provinciales.

- La table de concertation soumet le programme aux coordinations pour consultation des enseignantes et enseignants.

-Une fois le programme implanté, les tables de concertation peuvent être réunies ad hoc pour recommander des corrections mineures et assurer le suivi.

PROPOSITION 3. QUE la FNEEQ revendique la mise sur pied de tables nationales de concertation qui devront :

- assurer le non-assujettissement des cours obligatoires, des cours complémentaires et des cours de services aux autres cours de la spécialisation ou de la concentration;

-respecter la structure des coordinations provinciales de disciplines;

-être composées d'une représentante ou d'un représentant par coordination provinciale concernée qui détient ses mandats de sa coordination provinciale;

-transmettre leurs recommandations aux coordinations provinciales pour consultation des enseignantes et enseignants;

-avoir les ressources nécessaires.

3. Le perfectionnement

Les enseignantes et les enseignants ont toujours manifesté un vif intérêt pour leur perfectionnement. Il faut aujourd'hui être conscient que le perfectionnement prend une importance accrue dans les nouvelles théories de développement organisationnel. Il faut être en mesure de déceler les enjeux qui se cachent sous les tentatives actuelles de réorganisation du travail.

Les directions des établissements investissent des énergies pour implanter des programmes modernes de gestion basés sur la reconnaissance des ressources humaines comme principale richesse de l'établissement, de l'entreprise. Aussi, elles doivent être mobilisées et mises à contribution de façon créative et intelligente, en fonction de la mission poursuivie par les établissements. C'est dans ce cadre qu'apparaissent les programmes de perfectionnement à côté des programmes d'aide aux salarié-e-s, des programmes de retraite et de planification des ressources humaines...

Le perfectionnement devient un outil que les administrations comptent mettre au service des objectifs de l'organisation, un moyen pour mieux exploiter et rentabiliser les investissements dans les ressources humaines. Ce type de perfectionnement est lié **au développement organisationnel.** Il faut être attentif aux tentatives de récupération du perfectionnement soit pour le prestige de l'institution, soit pour répondre aux nouveaux impératifs de gestion.

Qu'adviendra-t-il alors des objectifs de développement personnel ? N'y a-t-il pas un risque de les voir relégués en second plan, détournés et même bloqués?

De plus, les enseignantes et enseignants vieillissent et la préoccupation d'assurer la relève est pressante. Le moment semble propice pour tenter de changer les règles du jeu et introduire des changements. Puisqu'il y aura engagement de nouveau personnel, n'est-ce pas le moment de relever le niveau des exigences pédagogiques, de revoir les critères d'embauche et d'insister pour le perfectionnement des anciens?

L'an dernier, le Conseil des collèges et le comité mixte Performa[30] faisaient des recommandations concernant le perfectionnement. Ils préconisent l'élaboration d'une politique-cadre de perfectionnement des enseignantes et enseignants du collégial par le MESS, en collaboration avec les collèges, et dont les orientations à privilégier seraient en lien avec une perspective de **développement organisationnel**.

En décembre 1991, la Fédération des cégeps publiait un document"[31] qui décrit en détail la zone de performance d'une enseignante et d'un enseignant en termes précis de résultats, d'actions et de comportements attendus, ainsi que les habilités, attitudes et connaissances nécessaires pour s'assurer que la personne choisie pourra jouer correctement son rôle dans l'organisation. Bref, les exigences vis-à-vis le nouveau personnel enseignant se précisent et s'élargissent. Ces exigences seront sûrement appliquées aux anciennes et anciens, assorties d'une offre de perfectionnement pour aider à atteindre le niveau d'exigences.

---

30 Proulx-Poirier, Lise, "Le perfectionnement des enseignantes et enseignants du secteur professionnel et collégial", rapport de recherche, délégation collégiale du comité mixte de Performa, juin 1991.

31 Fédération des cégeps, "Profil de poste systémique type d'enseignant de collège", déc. 1991.

Le Conseil supérieur de l'éducation[32] identifiait récemment, trois principes devant guider l'action sur le perfectionnement: le perfectionnement doit d'abord être sur mesure et s'appuyer sur l'expérience professionnelle; il doit ensuite regrouper des enseignantes et enseignants de plusieurs disciplines et enfin,il doit utiliser les ressources disponibles dans chacune des institutions d'enseignement ou dans le réseau collégial. Ces principes traduisent les orientations de plus en plus adoptées dans les entreprises et reprises également dans le monde de l'éducation.

Le premier principe marque, entre autres, l'intérêt du Conseil pour un perfectionnement de type pédagogique, lié à l'expérience même d'enseignement, la volonté de s'assurer de la formation pédagogique des enseignantes et enseignants, que ce soit à l'embauche ou en cours d'emploi. Cette orientation est affirmée très clairement aussi pour le niveau universitaire, notamment dans le rapport Smith, paru à l'automne '91[33].

Dans le deuxième principe, on voit se profiler les objectifs de développer l'approche programme, d'aider les enseignantes et enseignants à se détacher davantage de leur discipline de formation pour s'ouvrir aux autres champs du savoir et ainsi mieux harmoniser la formation offerte aux étudiantes et étudiants. Comme nous l'avons souligné précédemment, l'approche programme a un impact direct sur le perfectionnement. Un perfectionnement en psychopédagogie, de façon à ce que tous les enseignantes et enseignants maîtrisent les concepts de base et

---

32 CSE, La profession enseignante: Vers un renouvellement du contrat social, 1991.

33 Smith, Stuart L., Rapport, Commission d'enquête sur l'enseignement universitaire au Canada, Association des Universités et collèges du Canada, Ottawa, 1991.

Le Conseil supérieur de l'éducation[32] identifiait récemment, trois principes devant guider l'action sur le perfectionnement: le perfectionnement doit d'abord être sur mesure et s'appuyer sur l'expérience professionnelle; il doit ensuite regrouper des enseignantes et enseignants de plusieurs disciplines et enfin,il doit utiliser les ressources disponibles dans chacune des institutions d'enseignement ou dans le réseau collégial. Ces principes traduisent les orientations de plus en plus adoptées dans les entreprises et reprises également dans le monde de l'éducation.

Le premier principe marque, entre autres, l'intérêt du Conseil pour un perfectionnement de type pédagogique, lié à l'expérience même d'enseignement, la volonté de s'assurer de la formation pédagogique des enseignantes et enseignants, que ce soit à l'embauche ou en cours d'emploi. Cette orientation est affirmée très clairement aussi pour le niveau universitaire, notamment dans le rapport Smith, paru à l'automne '91[33].

Dans le deuxième principe, on voit se profiler les objectifs de développer l'approche programme, d'aider les enseignantes et enseignants à se détacher davantage de leur discipline de formation pour s'ouvrir aux autres champs du savoir et ainsi mieux harmoniser la formation offerte aux étudiantes et étudiants. Comme nous l'avons souligné précédemment, l'approche programme a un impact direct sur le perfectionnement. Un perfectionnement en psychopédagogie, de façon à ce que tous les enseignantes et enseignants maîtrisent les concepts de base et

---

[32] CSE, La profession enseignante: Vers un renouvellement du contrat social, 1991.

[33] Smith, Stuart L., Rapport, Commission d'enquête sur l'enseignement universitaire au Canada, Association des Universités et collèges du Canada, Ottawa, 1991.

partagent un vocabulaire commun.

Enfin dans le troisième principe (l'utilisation maximale des ressources disponibles dans les institutions et le réseau), c'est l'objectif d'économie des fonds publics qui semble transpirer; couper, tout en maximisant l'utilisation des ressources.

Ces principes suscitent des craintes. La formation pédagogique est une exigence depuis longtemps au primaire et secondaire; et les enseignantes et enseignants de la FNEEQ se sont farouchement opposés à cette obligation au collégial. Aujourd'hui plusieurs enseignantes et enseignants ont, par choix, suivis des cours en pédagogie. Dans son avis sur la profession enseignante[34], le Conseil supérieur affirme que le temps est arrivé de reconnaître l'enseignement comme une profession requérant des connaissances spécifiques qui ne peuvent être acquises dans la pratique seulement. La formation pédagogique même pour le personnel enseignant dans les cégeps et les universités, pourrait devenir obligatoire. **Les débats entourant la relève enseignante et la formation des maîtres nous obligeront à bientôt prendre position sur la question de la formation pédagogique des enseignantes et enseignants de l'enseignement supérieur.**[35]

Depuis une dizaine d'années, le programme Performa[36] s'est imposé pour offrir aux enseignantes et enseignants, une formation en pédagogie. Cela ressemble à notre

---

[34] CSE, La profession enseignante: Vers un renouvellement du contrat social, 1991.

[35] Mandat du Congrès de la FNEEQ au comité école et société.

[36] En plus d'un comité mixte du niveau collégial, Performa a aussi un comité mixte de niveau universitaire.

formation sur mesure. C'est intéressant certes, mais il s'agit de ne pas se laisser enfermer dans un monopole et de préserver le droit au choix. Or, ce droit semble menacé. Les universités abandonnent progressivement leur programme de formation en enseignement collégial; s'avouent-elles incapables de concurrencer Performa ? Au collège Marie-Victorin, les enseignantes et enseignants sont limités à Performa pour leur formation pédagogique; les cours pris ailleurs ne leur sont pas remboursés. Il faut à tout prix protéger notre droit à une formation de notre choix qui soit clairement et largement reconnue socialement.

Il est démontré, dans la recherche de Michèle Berthelot[37] que les enseignantes et enseignants ont toujours misé sur le perfectionnement et savent régulièrement se transformer en bons élèves. Si elles et ils se disent plutôt satisfaits du perfectionnement, il n'en demeure pas moins que dans le contexte actuel, elles et ils réclament des améliorations sur le perfectionnement et ce, tant en qualité (avoir le temps) qu'en quantité (avoir les ressources).

A l'instar du Conseil supérieur, nous évaluons que le perfectionnement dont les enseignantes et enseignants de cégeps bénéficient est très minime et ne représente que 0.7% de la masse salariale. Dans les universités, le budget de perfectionnement pour les chargé-e-s de cours est à peu près du même niveau. Bien sûr, les enseignantes et enseignants bénéficient d'un budget de perfectionnement supérieur à bien des milieux de travail. Cependant, force est de constater qu'il s'agit d'un budget insuffisant, nettement en deça des besoins de

---

[37] Berthelot, M., op. cit.,

toute entreprise qui se respecte et qui prétend miser sur ses ressources humaines pour se développer. En 1981, la Commission Jean réclamait déjà 1.5% de la masse salariale. Depuis ce temps la CSN, et la FNEEQ, réclament que 2% y soit consacré pour être en mesure de relever le défi de la compétitivité. Les entreprises dynamiques du Japon ou d'Allemagne le reconnaissent et le pratiquent déjà.

En général, tous les budgets et programmes de perfectionnement sont gérés au niveau local. Pour les cégeps, il s'est ajouté en (1987) le perfectionnement pour changements technologiques et de programmes, géré au niveau national (on les appelle"les 100"). Le comité consultatif où les syndicats sont représentés, donne son avis mais a un poids très relatif et surtout fort méconnu dans la gestion de ces budgets pourtant beaucoup plus importants. Nous pensons que ces programmes devraient être ramenés au niveau local. Plusieurs pourraient y voir le danger de favoriser la tendance connue de la Fédération des cégeps à réclamer pour ses membres, le plus de pouvoir possible aux directions locales. Cependant, il faut se rappeler que c'est au comité de perfectionnement local que ce pouvoir accru devrait revenir et la partie syndicale y a beaucoup plus de pouvoir qu'au niveau national. Avec des principes syndicaux en matière de perfectionnement bien connus et fermement défendus, le pouvoir syndical s'en trouvera renforcé.

Parmi les principes syndicaux, il ne faudra pas oublier les programmes d'accès à l'égalité qui se développent dans les établissements d'enseignement et qui suscitent des modifications de l'organisation du travail: rémunération et avantages sociaux, mouvements de

personnel, santé et sécurité au travail et bien sûr accès à l'égalité en emploi pour les groupes cibles. Le comité de perfectionnement devrait procéder à une analyse sexuée des besoins de perfectionnement et , si discrimination systémique il y a, offrir des mesures de soutien aux femmes. Ainsi, il faut viser à ce qu'une femme qui désire se perfectionner dans une discipline où les femmes sont sous-représentées, puisse jouir d'une priorité.

Les comités de perfectionnement devront être de plus en plus actifs et attentifs pour s'assurer de garder le contrôle du perfectionnement même si les budgets et les possibilités s'élargissent. Les directions pourraient être tentées de prendre le pouvoir sur le perfectionnement reconnu nécessaire à l'organisation ou exigé par celle-ci. Les théories sur le développement organisationnel le leur propose presque formellement.

PROPOSITION 4. QUE la FNEEQ et ses syndicats soient vigilants et actifs pour maintenir et développer leur pouvoir sur les orientations, les politiques et la gestion des budgets de l'ensemble du perfectionnement.

Depuis 1981 également, la CSN revendique un congé-éducation. En effet, il ne s'agit pas seulement de payer les cours et diverses activités de formation, mais il faut avoir du temps pour étudier et se perfectionner de diverses façons. Aussi, les enseignantes et enseignants ont besoin de la libération de leur tâche d'enseignement pour pouvoir se consacrer aux études pour une période donnée ou une portion de leur temps.

PROPOSITION 5. QUE la FNEEQ et ses syndicats revendiquent que tout le perfectionnement rendu nécessaire par le développement organisationnel d'une institution fasse l'objet de budgets spécifiques et qu'il soit, dans toute la mesure du possible, effectué sur le temps de travail.

En résumé, à l'heure de la réorganisation du travail, au moment où les directions voient davantage le perfectionnement comme un moyen de mieux tirer profit de leurs ressources humaines, il est évident que le pouvoir sur le perfectionnement est convoité. Si nous voulons nous assurer de maintenir et développer le contrôle sur notre perfectionnement, il faut renforcer le comité mais aussi que celui-ci reste étroitement attaché à la défense des intérêts fondamentaux des travailleuses et travailleurs.

LES PROPOSITIONS SOUMISES A LA CONSULTATION

PROPOSITION 1.

QUE la FNEEQ et ses syndicats soient en accord avec la concertation interdisciplinaire. QUE la FNEEQ et ses syndicats soient aussi en accord avec la mise sur pied, quand le besoin s'en fait sentir chez les enseignantes et enseignants, de tables locales de concertation interdisciplinaire ou tout autre mécanisme qui:

-assureraient le non-assujettissement des cours obligatoires, des cours complémentaires et des cours de services aux autres cours de la spécialisation ou de la concentration;

-respecteraient la structure départementale;

-devraient être composées de représentantes ou de représentants des disciplines ou départements qui détiennent leurs mandats des assemblées départementales;

-transmettraient les recommandations pertinentes aux départements respectifs qui achemineront, s'il y a lieu, des recommandations à la commission pédagogique;

-auraient les ressources nécessaires.

PROPOSITION 2.

QUE la FNEEQ dénonce la mise à l'écart des enseignantes et enseignants mandatés par leur discipline ou spécialité dans les nouveaux processus d'implantation de révision de programme au collégial et exige des mécanismes où les enseignantes et les enseignants siégeront comme représentantes et représentants mandatés par leur groupe selon leur spécialité.

PROPOSITION 3.

QUE la FNEEQ revendique la mise sur pied de tables nationales de concertation qui devront :

- assurer le non-assujettissement des cours obligatoires, des cours complémentaires et des cours de services aux autres cours de la spécialisation ou de la concentration;

-respecter la structure des coordinations provinciales de disciplines;

-être composées d'une représentante ou d'un représentant par coordination provinciale concernée qui détient ses mandats de sa coordination provinciale;

-transmettre leurs recommandations aux coordinations provinciales pour consultation des enseignantes et enseignants;

-avoir les ressources nécessaires.

PROPOSITION 4.

QUE la FNEEQ et ses syndicats soient vigilants et actifs pour maintenir et développer leur pouvoir sur les orientations, les politiques et la gestion des budgets de l'ensemble du perfectionnement.

PROPOSITION 5.

QUE la FNEEQ et ses syndicats revendiquent que tout le perfectionnement rendu nécessaire par le développement organisationnel d'une institution fasse l'objet de budgets spécifiques et qu'il soit, dans toute la mesure du possible, effectué sur le temps de travail.

LES PROPOSITIONS RESULTANT DU RETOUR DE CONSULTATION

PROPOSITION 1.

QUE le Conseil fédéral réaffirme son intérêt pour toutes études, recherches ou enquêtes qui ont pour objectifs l'amélioration de l'accessibilité à une éducation de qualité pour toutes et tous.

QUE le Conseil fédéral soit résolument contre la compétition entre et dans tous les ordres d'enseignement.

En conséquence, qu'il s'oppose à la publication de toutes données comparatives sur les écoles, les cégeps ou universités, à la formule du financement des universités selon des indicateurs de performance, et à toutes les formes d'évaluation des institutions qui auraient pour effet de favoriser une concurrence entre elles et d'institutionnaliser les inégalités.

PROPOSITION 2.

QUE la FNEEQ poursuive la recherche sur le sujet de l'accréditation (en lien avec les examens nationaux) et qu'en appui à cette recherche, les syndicats fassent le bilan de leur participation à l'élaboration de politiques institutionnelles.

PROPOSITION 3.

a) **QUE la FNEEQ et ses syndicats considèrent que l'assistance professionnelle est un élément essentiel à l'amélioration de la qualité de l'éducation et qu'en conséquence ils travaillent à l'élaboration d'une politique type d'assistance professionnelle à soumettre à un Conseil fédéral;**

3. b) **QUE la politique d'assistance professionnelle inclue entre autres des mesures concernant l'accueil et le soutien des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants et des mesures de règlement des problèmes et des litiges pédagogiques.**

c) **QUE la FNEEQ élabore un projet de politique type d'aide aux salarié-e-s à soumettre à un Conseil fédéral;**

d) **QUE la FNEEQ en lien avec la CSN et les autres fédérations de la CSN poursuive ses travaux sur l'épuisement professionnel.**

e) **QUE la FNEEQ et ses syndicats améliorent les mécanismes de recours contre le non-octroi de la priorité d'emploi;**

f) **QU'en cas d'évaluation des enseignantes et des enseignants imposée par l'employeur, la FNEEQ et ses syndicats interviennent pour que cette évaluation respecte les principes suivants:**

- **la diversité;**
- **l'équité entre les différents statuts d'emploi;**

- l'autonomie professionnelle;
- la liberté académique;
- la non-utilisation de l'évaluation comme instrument de sanction;
- l'existence du droit de recours.

g) Dans le cas où il y a des processus d'évaluation mis en place, qu'aucun avis ne soit transmis à l'employeur.